
Quelle place pour la fraternité dans les situations d'apprentissage et la construction de savoirs à l'école maternelle : l'exemple des « essais d'écriture de mots » ?

First learning at kindergarten: from caring to fraternity. The example of « writing tests »

Yves Soulé



Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/trema/5844>

DOI: 10.4000/trema.5844

ISSN: 2107-0997

Publisher

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Electronic reference

Yves Soulé, « Quelle place pour la fraternité dans les situations d'apprentissage et la construction de savoirs à l'école maternelle : l'exemple des « essais d'écriture de mots » ? », *Tréma* [Online], 53 | 2020, Online since 01 March 2020, connection on 03 March 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/5844> ; DOI : 10.4000/trema.5844

This text was automatically generated on 3 March 2020.

Tréma

Quelle place pour la fraternité dans les situations d'apprentissage et la construction de savoirs à l'école maternelle : l'exemple des « essais d'écriture de mots¹ » ?

First learning at kindergarten: from caring to fraternity. The example of « writing tests »

Yves Soulé

Introduction : Dépasser l'urgence des contextes

- 1 Si l'urgence des contextes, celle des incivilités banalisées et des crispations communautaires et idéologiques, justifient une éducation à la fraternité, est-il possible de ne pas se contenter d'un « moment fraternité » (Debray, 2009), aussi consensuel qu'éphémère qui, l'espace d'une initiative, réalise la cohésion d'une classe, d'un établissement pour les renvoyer ensuite à l'indifférence et aux difficultés journalières du métier ?
- 2 Dès lors que l'institution mobilise ses acteurs pour aborder les questions relatives aux principes et aux valeurs de la république, toutes les initiatives sont légitimes, mais à deux conditions : reconnaître que la fraternité est une injonction forte - terme inscrit aux frontons des écoles - mais qu'elle demeure trop souvent en l'état ; considérer d'autre part que l'éducation à la fraternité, comme toutes les *éducations* à, est inscrite dans le champ de la relation éducative, de la transdisciplinarité, mais peu ou pas dans le quotidien de la transmission des contenus disciplinaires.
- 3 Cette contribution envisage donc la fraternité là où elle n'est guère questionnée et où elle permettrait peut-être une mise en œuvre plus efficace : dans les situations

d'enseignement/apprentissage ordinaires, loin des activités réactives, des projets « spectaculaires », des manifestations médiatisées. Elle interroge ces situations comme lieux possibles de prise de conscience et d'exercice de cette valeur : faire en sorte qu'en travaillant ensemble élèves et enseignants se sentent davantage solidaires. Nous partons du postulat que la fraternité est avant tout une forme particulière d'interaction et que ses composantes premières que sont la solidarité, l'amitié pourraient constituer un mode d'accès aux savoirs et l'un des bénéfices de leur appropriation.

- 4 Autrement dit, que manque-t-il à une école qui se définit comme celle du vivre ensemble, de la bienveillance et de l'inclusion pour être celle de la fraternité ?
- 5 La démarche consiste à mesurer dans le travail didactique de la classe ce qui pourrait être vécu, explicité, compris comme fraternel. L'exemple retenu pour aborder cette problématique est celui des premiers apprentissages de l'écriture à l'école maternelle. On objectera qu'une classe de maternelle se prête mieux à une approche de la fraternité qu'une classe de collège ou de lycée. Mais, outre le problème que pose une telle conception - l'école ne serait fraternelle qu'en ses commencements ? -, c'est mal connaître le cycle 1 que d'y voir un terrain irénique : les efforts nécessaires à la socialisation manifestent les difficultés d'y inscrire un *minimum* fraternel ; les questions relatives au développement singulier de l'enfant, à sa construction comme élève et comme sujet didactique se heurtent aux logiques d'intégration dans le groupe et d'enseignement pour tous ; enfin, dès les premiers apprentissages, les théories et les pratiques, y compris celles que sous-tendent une conception humaniste de l'apprentissage (Vienneau, 2017, p. 219-267) ne considèrent pas que la fraternité réponde à un besoin des apprenants et puisse avoir une fonction didactique.
- 6 On objectera également que l'écriture est un choix d'autant plus surprenant que cet apprentissage et l'acte même d'écrire nécessitent une implication individuelle, pour ne pas dire solitaire, ici encore peu compatible avec la fraternité : la didactique de l'écriture peine à considérer que le fait d'apprendre à écrire ensemble pour pouvoir écrire tout seul revête une dimension fraternelle.
- 7 C'est pourtant à partir de ces objections que nous allons reprendre des exemples de situations de production d'écrit initiées par des professeurs des écoles exerçant en maternelle. En adoptant une démarche à la fois intuitive et prospective, nous essayerons de montrer à quelles conditions ces situations pourraient accorder à la fraternité une place que la qualité des interactions didactiques et l'approche collaborative ne leur donnent pas. Nous développerons notre réflexion autour de trois propositions : les savoirs de l'écriture ont une puissance fédératrice ; la dimension fraternelle des apprentissages dépend des conceptions et des médiations de l'enseignant ; une co-construction fraternelle invite à reconsidérer la professionnalité enseignante en matière d'engagement moral et républicain.

La puissance fédératrice des savoirs

Résistances

- 8 Quelles que soient les approches fondatrices retenues, anthropologique (Goody, 1979 ; 2018), moraliste (Foucault, 1976), historique (Harris, 1989), cognitive (Ferreiro, 2000), l'enseignement et les apprentissages fondamentaux du lire-écrire font toujours l'objet d'interprétations oscillant entre la conquête et la confiscation d'un pouvoir, aussi bien





au niveau des institutions que des individus. Ce pouvoir que confère la maîtrise de la lecture et plus encore de l'écriture, largement revendiqué dans les programmes scolaires depuis les années 90, l'emporte de fait sur l'idéal d'un partage, figure de la fraternité. Est-il davantage envisageable dans des dispositifs qui favorisent le travail en groupe ? Sont-ils vraiment de nature à inscrire la fraternité dans un *rapport au savoir* entendu comme « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (Charlot, 1999, p. 94) ?

- 9 On aimerait le penser car la familiarisation avec l'« objet » écriture et avec la culture de l'écrit offre bien dès la maternelle autant d'activités, de situations, d'occasions, de relations liées à son apprentissage. Cependant s'agissant de fraternité, le constat est autre. S'ajoutant aux raisons idéologiques que nous avons rappelées, d'autres réalités d'ordre psychologique posent problème : la satisfaction du besoin d'appartenance et du besoin de pouvoir - sur l'environnement, sur soi et sur les autres - qui motive l'apprentissage (Glasser, 1984) mais aussi « la peur d'apprendre » (Boimare, 1999) qu'alimentent les inégalités scolaires et les logiques élitistes n'incitent pas les élèves à voir dans l'autre un frère d'apprentissage. Quant aux principes mêmes de l'apprentissage comme appropriation progressive d'« un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2005, p. 108), ils n'impliquent pas nécessairement « ce souci pour autrui », fait d'« expérience de proximité » et de « relation d'estime » qui fonde la fraternité (Bidar, 2015, p. 68-69).
- 10 Il faut aussi rappeler que « la société réclame de l'enfant, vers cinq ou six ans, qu'il accomplisse le plus gros effort intellectuel de toute son existence future, celui d'apprendre à lire et écrire... » (Ninio, 1989, p. 22-23). Avec l'écriture, au poids des savoirs à acquérir s'ajoute le compromis toujours difficile à trouver entre une formalisation généralisante centrée sur les « constantes de la production d'écrit » - la transmission des codes graphique, orthographique et des contraintes de la textualité - et la reconnaissance de « la part du sujet » (Plane, 2006, p. 33-35 ; Bucheton, 2014). L'approche traditionnelle aborde donc l'apprentissage des « constantes » sur l'axe vertical d'une communication frontale, modélisante, la prise en compte des « singularités » relevant d'une communication davantage horizontale, duale, différenciée. Dans les deux cas, la possibilité d'un apprentissage qui se voudrait fraternel est remis en cause si l'enseignant ne décide pas de didactiser autrement la relation entre ces constantes et ces singularités mais aussi d'impliquer les élèves dans la confrontation avec ces deux éléments.

Implication

- 11 L'ajustement nécessaire entre la transmission des invariants et les possibles du sujet tient aux contenus d'enseignement tels qu'ils sont appréhendés et mis en œuvre dans leur complexité. On rappellera que « la notion de *contenus* est loin d'être simple. Elle peut en effet renvoyer à des savoirs ou à des savoir-faire mais aussi à des valeurs (par exemple aux oppositions bien/mal, juste/injuste, beau/laid en éducation civique, en philosophie, dans les disciplines artistiques...), à des « rapports à » (aimer lire...), ou

encore à des manières de penser, d'agir et de parler, propres aux différentes disciplines » (Reuter, 2007, p. 71).

- 12 S'en tenir aux savoirs et savoir-faire formels de l'écriture ne prend donc en compte qu'une part limitée des enjeux de l'apprentissage. S'intéresser aux « valeurs » attachées à l'écriture et pas uniquement à ses fonctions, au fait d'aimer écrire, de vouloir écrire, aux « manières de penser » l'acte d'écrire et d'en parler ouvre la voie à un apprentissage susceptible de mettre les élèves dans une posture d'entraide autour d'un savoir qui fédère les réussites, les questions, les obstacles de chacun.
- 13 Cela est possible dans trois types de situations bien repérables en maternelle : dès les premières dictées à l'adulte, dès les premières activités d'écriture tâtonnée ou lorsqu'un élève vient de sa propre initiative dire à l'enseignant qu'il a écrit son prénom, une lettre, un mot. L'avènement de l'écrit est un moment didactique fondateur où l'on s'interroge sur cette réalisation et où l'on associe à la valorisation du produit les premiers questionnements sur le processus de production : « Regardez ce que votre camarade a écrit... » ; « Il a écrit la lettre... » ; « Il a voulu écrire le mot ... mais je ne peux pas vraiment le lire. »
- 14 Prenons un exemple plus précis : dans le cadre d'une activité invitant des élèves à produire un écrit à partir de la reproduction d'un tableau de Picasso représentant une famille, une élève de moyenne section (E) s'est essayée à écrire MAMAN, PAPA en capitales. L'enseignante (M) intervient pour commenter la production :
M : (en pointant les lettres de l'élève et en écrivant à son tour sous sa production) alors le M c'est pas ça + là il y a  très bien  le M + on y est presque hein + le A il manque la petite barre et + le N
E : (l'élève manifeste son intention d'écrire) : je veux faire la
M : tu veux la rajouter tiens rajoute-la (l'élève trace la barre) très bien  et ici c'était papa 
E : oui
M : alors le p c'est comme ça p++ a++ p++ et a
- 15 Tandis qu'elle procède à ce travail de révision graphique, la vidéo montre un camarade situé à la droite de l'élève qui, bien que n'ayant produit aucun écrit sur sa feuille, se penche vers elle et manifeste des signes d'intérêt évidents, en particulier au moment où l'élève trace la « petite barre » du A.
- 16 Les questions que soulève l'extrait sont les suivantes : que gagerait-on à interpellier le camarade pour l'impliquer davantage dans la coévaluation de l'écrit produit ? La place pour la fraternité se joue-t-elle dans ce moment de « conscience disciplinaire » qui engage « la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re-) construisent les disciplines scolaires » (Reuter, 2007, p. 57) ? La scène se déroule en moyenne section, les deux élèves ne sont pas pareillement intéressés par l'acte d'écrire, l'enseignante est en droit d'accorder toute son attention à l'élève qui a écrit. Mais, sachant comme l'avance Reuter (2007, p. 59) que « les variations de conscience disciplinaire pourraient participer de l'inégale réussite des élèves », on comprend que ce moment est aussi très important pour le camarade curieux de ce qui se passe à ses côtés. Associer les deux enfants dans l'interaction valoriserait leur attitude respective et les rapprocherait dans une visée d'apprentissage commun : « Tu as vu ce que ta camarade a écrit », « Tu vois comment elle trace la petite barre », « Tu veux essayer toi aussi d'écrire un A, on peut t'aider à le faire ».

- 17 De tels exemples de sollicitation ne sont pas absents des classes, mais dépendent des représentations que les enseignants se font des enfants et d'une discipline soumise à des conceptions trop étroites : il a fallu plus de quarante ans pour que soit reconnu l'intérêt des travaux sur « les activités d'écriture dès le début des apprentissages de l'écrit » (David & Morin, 2013, p. 7).

« Intériorisation de la tolérance »

- 18 La réflexion sur une coconstruction fraternelle des apprentissages questionne également la demande d'individualisation des apprentissages et des parcours scolaires : comment ne pas y voir le risque d'une perte, voire d'un déni du lien social dès lors que la classe ne serait plus un collectif démocratique et citoyen mais un assemblage d'individus qui attendent surtout de l'enseignant un accompagnement personnalisé ?
- 19 La réponse pourrait venir ici des préconisations d'Edgar Morin (2000) qui compte au nombre des « savoirs nécessaires à l'éducation du futur » le fait d'« enseigner la condition humaine » et d'« enseigner l'identité terrienne ». Une même préoccupation de fraternité sous-tend ces deux savoirs. Mais nous paraît plus important encore celui qui consiste à « enseigner la compréhension » (*Ibid.*, p. 112-114), lequel suppose « la conscience de la complexité humaine » et se dédouble en « ouverture subjective (sympathique) à autrui » et en « intériorisation de la tolérance ». Aborder l'écriture avec les élèves c'est prendre conscience de cette complexité dans ses composantes tant affectives que cognitives. En donnant aux élèves accès au savoir écrire, l'enseignant leur donne le pouvoir d'agir sur les autres mais aussi pour les autres. L'enfant qui se penche vers sa camarade au moment précis où elle trace la « petite barre du A » est attentif à l'acte d'écrire, attiré, voire intrigué par l'interaction : il manifeste cette « ouverture subjective à autrui » révélatrice de ce que pourrait être une relation didactique fraternelle.

Le rôle de l'enseignant dans la mise en œuvre d'apprentissages partagés

Pour un socioconstructivisme fraternel

- 20 Plus encore que les savoirs, l'apprentissage et les conceptions qu'il sous-tend constituent un enjeu de l'inscription de la fraternité dans les pratiques. Il appartient aux enseignants de les requalifier à partir d'une définition extensive de la didactique comprise comme : « l'étude des différents processus de médiation permettant la construction de connaissances relatives aux savoirs [d'une discipline] » (Jonnaert & Laurin, 2001).
- 21 Comment la fraternité pourrait-elle figurer au nombre de ces « processus de médiation » ? On plaide ici pour que l'explicitation des tâches proposées aux élèves - Pourquoi essayer d'écrire un mot ? Comment s'y prendre ? Comment s'y prendre ensemble ? Comment aider celui qui n'y parvient pas ? - soit un moment d'élucidation cognitive et d'étayage qui réalise comme le démontre Piaget, la « socialisation de l'intelligence » : « Il est donc clair que la coopération est au point de départ d'une série de conduites importantes pour la constitution et le développement de la logique » (Piaget, 1961, p. 194).

- 22 Loin de toute sacralisation laïque, compter la fraternité au nombre des « facteurs sociaux du développement intellectuel » donne une visibilité aux apprentissages en ce qu'ils permettent à chaque enfant de se sentir identifié et reconnu en tant qu'individu au sein d'un groupe dans les différentes phases de l'apprentissage. L'approche est à la fois constructiviste, socioconstructiviste et historico-culturelle. L'apprentissage se construit bien chez l'apprenant : ce sont les essais, les inventions, les erreurs qui engagent cognitivement l'enfant à découvrir et à assimiler le principe alphabétique. Mais c'est un apprenant social et les ateliers d'écriture en grande section comme au CP (Soulé & Bucheton, 2009) montrent le rôle déterminant des interactions socio-didactiques (enseignant-élève(s), élèves entre eux) dans le développement des compétences scripturales. Enfin l'exposition à l'écriture procède d'une transmission culturelle fortement médiatisée par l'enseignant qui fournit à l'apprenant les situations d'essai, l'invite au dialogue didactique, au retour réflexif sur sa production et sa façon d'apprendre, à l'attention portée aux pairs.

Positions des acteurs dans le jeu didactique

- 23 Or, la plupart des recherches qui analysent l'activité enseignante, l'effet maître ou « les ratés de l'apprentissage » (Nonnon & Goigoux, 2007), si elles mesurent les implications de ces courants théoriques majeurs, accordent souvent une importance insuffisante à la qualité de la relation enseignant-savoir-élèves, réduite à des problèmes de gestion de classe. Elles n'abordent qu'indirectement - mais a-t-on les outils méthodologiques et conceptuels pour l'analyser ? - le fait de savoir comment enseignants et élèves s'y prennent pour « parvenir à « tenir » ensemble et, si possible, définir et mener à bien un projet commun d'apprentissage » (Hatchuel, 2003, p. 91). Une conception fraternelle des situations d'enseignement/apprentissage peut déjouer ce que l'auteure nomme les « positions » occupées par les différents acteurs dans la classe, construites plus ou moins consciemment par l'enseignant et par les élèves. Elle peut redistribuer ces positions, forme première du traitement de l'hétérogénéité. Il n'y aurait plus alors de « showmen » (élèves occupant une « position socio-scolaire haute »), de « déclassé-e-s », de « repêché-e-s » ou d'élèves « inexistant-e-s », mais des individus intéressés par l'engagement de chacun :

[...] de tels espaces d'élaboration individuelle et/ou collective permettent de favoriser une véritable prise en compte de l'autre et une rencontre respectueuse des différences et consciente de leur irréductibilité. Il s'agit en fin de compte d'accepter l'idée que l'autre ne fera pas forcément ce que l'on croyait légitimement pouvoir être en droit d'attendre de lui ou d'elle. » (*ibid.*, p. 100)

- 24 Cette « rencontre respectueuse des différences et consciente de leur irréductibilité » est à l'évidence une définition de la fraternité dans la classe, donnant ou redonnant à chaque élève la confiance dans sa capacité d'apprentissage construite dans et par le partage.
- 25 Il ne s'agit plus dès lors de gestion de classe mais d'un des éléments clés de « la visibilité didactique », entendue comme « possibilité, pour le professeur, de contrôler l'évolution conjointe du *temps* du savoir et des *places* des élèves dans le déroulement de la leçon » (Chopin, 2008, p. 63). Il ne doit pas faire de ces « places » des « positions » acquises, valorisantes ou stigmatisantes qui figeraient les relations et compromettraient tout effort de différenciation, mais il doit mesurer l'impact de leur distribution.

- 26 Autrement dit, les premières productions d'écrit d'enfants de maternelle doivent être des *espaces de sollicitation* favorisant la participation de tous à la pratique de l'écriture comme « jeu didactique » (Sensevy, 2008). Un jeu dont l'auteur rappelle qu'il est « coopératif » car il engage l'enseignant, chaque élève et la classe entière, comme joueurs et suppose coordination et dialogisme ; il est aussi « conditionnel » parce que l'enseignant ne gagne que si l'élève gagne dès lors qu'il agit « *proprio motu* » (de son propre mouvement) (*ibid*, 2008, p. 42-44). Ces caractéristiques de la théorie de l'action didactique conjointe nous paraissent compatibles avec ce que nous pourrions appeler le « profil fraternel » d'une classe conçue comme un collectif intéressé par une sensibilisation partagée à la production d'écrit comme le sont dans les ateliers les manifestations de la participation de tous aux essais de chacun. Apprendre donc, apprendre à apprendre sûrement, mais aussi apprendre à... aimer apprendre avec les autres : l'apprentissage par soi et pour soi combiné à l'apprentissage par les autres et pour les autres.

Apprendre à écrire seul et ensemble

- 27 Les recherches internationales concernant les premières pratiques d'écriture (Musset, 2011 ; David & Morin, 2013) montrent que celles-ci s'organisent autour de trois pôles : le premier concerne les modalités d'entrée dans l'apprentissage : il est désormais admis d'initier un rapport précoce à la pratique scripturale (*early literacy*, *emergent literacy*, *emergent writing*) privilégiant un parcours qui conduit des traces informelles signalées comme traces d'écriture par l'enfant (« Regarde maîtresse, là j'ai écrit... »), aux productions organisées dans un apprentissage régulier et explicite (« Ce matin nous allons essayer d'écrire... ») ; le deuxième s'attache aux procédures de l'écriture « tâtonnée » (*spelling / invented spelling*), autrement dit aux « essais » d'écriture en lien étroit avec la découverte du principe alphabétique, le développement de la conscience phonologique et graphophonologique ; le troisième enfin désigne les pratiques effectives de production « autonome » (*writing*, *creative writing*), plus ou moins négociées avec l'enseignant : on discute en groupe les productions individuelles, on décide d'une production collective, on part d'une dictée à l'adulte, d'une histoire lue, d'un projet, d'une visite, d'un partenariat...
- 28 D'autre part, le monde anglo-saxon considère aujourd'hui dans leur complémentarité, en utilisant le terme *literacy*, des apprentissages historiquement fortement dissociés - la lecture, l'écriture et l'oral.
- 29 En France, les formules telles que le lire-écrire ou le lire-écrire-parler traduisent la prise en compte récent de cette conception intégratrice des apprentissages langagiers. Tout se passe comme si l'on admettait enfin que le cloisonnement étapiste - en maternelle on apprend à parler, puis viendra le temps de la lecture et de l'écriture - puisse laisser place à des configurations d'apprentissages plus interdépendantes et positionne différemment les élèves confrontés à des situations problèmes et pas à uniquement à une suite de leçons calibrées. Plus sujet à controverse, le temps d'écriture proposé aux élèves pendant lequel ils peuvent éprouver leurs connaissances, leurs savoir-faire (*independent writing*) inquiète nombre d'enseignants de maternelle qui craignent d'engager trop tôt ce type d'activité et ne savent pas toujours comment en rendre compte auprès des élèves, de la classe, des parents.

- 30 Or, ces deux propositions, mener de front l'enseignement du lire-écrire et proposer des essais d'écriture, se prêtent à une fraternité intégrée qui pourrait leur permettre de se libérer de certaines peurs. En maternelle, la priorité est donnée au développement des compétences langagières orales. Cela n'exclut pas pour autant les pratiques d'écriture qui nécessitent des négociations orales pour comprendre les liens oral-écrit et pour distinguer progressivement les deux pratiques. La sensibilisation et l'exposition à l'écriture donnent donc aux élèves la possibilité de faire l'expérience des procédures du passage de l'oral à l'écrit et de l'écrit au lu comme capacité à résoudre ensemble - élève(s) et enseignant - les « tensions » propres à l'acte d'écrire (Reuter, 1998, p. 42). S'interroger sur les modalités d'une mise à l'essai ajustée aux possibles des élèves revient donc à apprécier les enjeux d'une décision individuelle et d'une coopération entre les acteurs.
- 31 C'est d'ailleurs au nom de ce principe de coopération que l'on peut faire un usage et un éloge raisonné de la « précocité » de l'apprentissage conjuguant quantité, fréquence et progression dans un temps didactique qui est celui de la *rencontre* avec l'écrit et non de l'apprentissage systématique, qui fait de l'écriture un *environnement* où se découvrent au rythme des enfants les aspects technique, culturel, cognitif, mais aussi sensible. Un environnement dans lequel l'évaluation tient avant tout au « regard » porté par l'enseignant sur « l'engagement actif de l'élève dans les processus de construction de ses **connaissances** » (Bouysse, 2016).

De la bienveillance à la fraternité

- 32 Si les préconisations faites dans le programme de l'école maternelle en 2015 pour encadrer les essais d'écriture de mots insistent sur le rôle bienveillant que doit avoir l'enseignant confronté aux premières productions scripturales, comment impliquer plus avant les élèves dans cette reconnaissance ? On demande de « valoriser publiquement les premiers tracés des petits qui disent avoir écrit. » (Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 p. 8). Qu'ils puissent le dire suppose qu'on leur ait donné la possibilité de le faire, d'en faire part à l'adulte dont le rôle consiste à en rendre compte « publiquement ». La valorisation bienveillante ne concerne pas que l'enfant, elle doit avoir un effet d'entraînement pour toute la classe. De même, admettre que « leurs tracés montrent à l'enseignant ce que les enfants ont compris de l'écriture » (*ibid.*), invite à reconnaître dans cette compréhension première - si limitée soit-elle - de l'objet écriture l'entrée des élèves dans le jeu didactique de la production.
- 33 En développant dans la classe une culture de l'attention à ce que l'élève fait avec l'écrit, à sa mesure, l'enseignant recueille non seulement les informations indispensables pour l'accompagner dans sa démarche (y compris pour ceux qui ne veulent pas, n'osent pas s'essayer à l'écriture), mais il développe au sein du collectif une estime de soi et un sentiment de compétence indispensables pour progresser, pour partager les conditions d'acceptabilité des essais et adopter une démarche réflexive : « bruiteur » quand on en peut pas lire (*ibid.*), expliciter les différentes stratégies, leurs différentes combinaisons pour que tous se sentent autorisés à montrer leur travail à la classe.
- 34 Pour bienveillante qu'elle soit, la situation d'apprentissage ne peut instaurer une relation fraternelle que si elle implique les élèves et l'enseignant dans la reconnaissance de tous les paramètres de la production, non pas en termes de contrôle et de correction, mais en termes d'entraide : chacun se mobilise, donne son avis sur le

positionnent du corps (la main, l'avant-bras, les membres inférieurs, le regard), l'action (la pince), l'impact (la pression), à la trace. Mais aussi sur des points de vigilance plus complexes concernant par exemple l'importance de la pause qui invite à la (re-)lecture puis à la reprise ou à la réédition comme assimilation progressive et pas comme automatisation.

Pour une professionnalité qui intègre la valeur fraternité

Des premières traces à une communauté de pratiques : la piste graphique

- 35 Une ou plusieurs tables recouvertes d'une simple nappe en papier sont mises à la disposition des élèves, sans consigne particulière. L'espace est dédié aux productions individuelles pendant le temps de l'accueil. L'enseignant se contente de commenter régulièrement l'usage qu'en font les élèves, prenant en photo les propositions. Puis il précise un matin qu'il a tracé un trait sur la nappe et qu'un côté sera désormais réservé à ceux qui ont envie d'écrire, d'essayer d'écrire. Il va dès lors s'attacher à l'usage fait de cet espace nouveau : qui est venu s'essayer à l'écriture ? Quand ? Pendant combien de temps ? Comment ont travaillé les élèves : seuls, à plusieurs ? Ont-ils commenté l'écrit produit ? Il n'intervient pas, sauf à répondre aux sollicitations de tel ou tel. Il ne revendique pas un apprentissage particulier, mais propose un apprivoisement indirect : les élèves voient des camarades s'aventurer sur la piste. Il analyse le plus précisément possible les traces obtenues à partir d'une catégorisation qui ne saurait être discriminante entre dessin, graphisme et écriture.
- 36 Préalable à la mise en place de situations d'apprentissage plus structurées, le travail sur la piste graphique renseigne l'enseignant sur les dispositions des élèves et de la classe vis-à-vis de l'écriture. Les commentaires qu'il propose à la classe ont pour but d'informer celle-ci sur les avancées de l'apprentissage : « Je m'aperçois que vous êtes plus nombreux à essayer d'écrire », « Je vois que vous savez écrire vos prénoms, mais que vous essayez d'écrire d'autres lettres, d'autres mots ». En même temps qu'il régule sa programmation, il construit la cohésion du groupe autour de l'acte d'écrire et évite les dérives soulignées en 2011 dans un rapport de l'Inspection générale pour qui une présence trop *envahissante* de l'écrit s'accompagne d'« une incompréhension persistante de ce qui est attendu, une incapacité quasi généralisée à la mettre en œuvre ». Ce souci de cohésion révèle une éthique de l'apprentissage que nous qualifions de fraterne au sens où elle intègre les facteurs psychocognitifs mais aussi sociaux, notamment pour le développement de la conscience phonologique (Negro & Genelot, 2009, p. 293-94), qui rendent difficile l'accès de certains élèves à l'écriture, accroissant ainsi les inégalités.

L'atelier ou la fraternité en éducation

- 37 Prolongeant l'ensemble des activités de sensibilisation à l'écrit à partir de la moyenne section, l'atelier est l'espace-temps privilégié du jeu didactique dont l'objet de savoir est l'écrit. Réunis autour de l'enseignant, 3 à 5 élèves décident avec lui de produire de l'écrit pendant une vingtaine de minutes, de se poser toutes les questions relatives à la

production, que celle-ci se limite à un mot, une suite de mots, une phrase, voire une phrase-texte qui résume une histoire, une idée, que sa visée soit fonctionnelle ou fictionnelle. Chacune de ces unités linguistiques est pertinente car l'atelier est avant tout un lieu où l'on écrit et où on lit « pour de vrai », où s'opère la *dévolution* de l'écrit (Sensevy, citant Brousseau établit le lien entre le jeu *proprio motu* et le principe de dévolution, 2008 : 46), ce qui signifie que l'on va accepter et/ou proposer tous les types d'écrits avec les lanceurs d'écriture les plus variés.

- 38 Laboratoire de pratiques et d'échanges sur les pratiques, l'atelier doit permettre à l'enseignant et aux élèves de se rendre disponibles pour observer, aider, commenter, régler les productions individuelles ou communes : on s'intéresse à toutes les composantes de l'écrit à produire, qu'elles soient linguistiques, orthographiques, syntaxiques, pragmatiques, discursives, textuelles. Qu'il s'agisse d'un compte rendu de visite ou d'activité (production d'un album écho) ou de l'invention d'un récit, on parie sur les bénéfices de la coconstruction des apprentissages impliqués, chacun, y compris l'enseignant pouvant apporter sa contribution, d'où la dimension fraternelle de l'engagement individuel dans toutes les phases de production (négociation et planification de l'écrit, mise en mots, retour sur l'écrit, évaluation, bilan réflexif).
- 39 On part également du principe que les situations d'écriture complexes, mais ajustées aux possibles des élèves, ont plus de chance d'améliorer les résultats, d'agir sur les comportements, surtout s'ils sont partagés, que des situations répétitives, routinisées. Ces situations introduisent certes de la difficulté, mais permettent d'apprécier le niveau d'engagement des élèves, le niveau de coopération dont ils peuvent faire preuve pour résoudre des difficultés rencontrées. On table sur les bénéfices de l'atelier comme lieu d'expérimentation de la compréhension de l'acte d'écrire, là où on explique comment on écrit un mot, pourquoi ce mot est important pour l'écrit à produire et pour l'effet recherché sur le lecteur.
- 40 L'atelier permet enfin de construire collectivement le rapport à la norme, non pas comme imposition mais comme découverte de la mesure des écarts à la norme. L'attitude des élèves est significative sur ce point : soit l'élève ignore la norme et ne peut mesurer les écarts qui séparent son écrit de celle-là ; soit il la connaît mais ne parvient pas à la respecter ; soit il la recherche et s'applique à réduire les écarts.
- 41 Dans une classe de grande section où la consigne est d'écrire la phrase : LE PAPILLON ROUGE VOLE, on observe une élève qui écrit de la droite vers la gauche en prenant appui sur le bord inférieur de la page :
M : Qu'est-ce que tu as écrit, E
E : J'ai écrit PAPILLON ROUGE
M : Alors, tu vois, E, tu as écrit dans ce sens (l'enseignante trace une flèche qui indique le sens de l'écriture de l'élève) tu as écrit de la droite vers la gauche. Quand on écrit, on commence toujours du côté gauche. On écrit de la gauche vers la droite. Alors je t'écris :
PAPILLON ROUGE
- 42 L'élève ne mesure pas l'écart à la norme dans l'utilisation de l'espace graphique et n'a pas assimilé le sens de l'écriture. Un deuxième exemple pris dans la même classe montre un élève qui connaît le nom des lettres, a su produire ROU, les 3 lettres de la 1^{ère} syllabe, mais ne parvient pas à compléter le mot :

M : ici (*l'enseignante pointe les lettres ROU*), tu as écrit le début du mot ROUGE, tu as vu ++ regarde comment on écrit ROUGE + R+O+U+G+E (*l'enseignante épelle le mot en l'écrivant sur la feuille de l'enfant*). Voilà le mot ROUGE !

E : (*relit le début du mot ROUGE qu'il avait commencé à écrire tout en l'épelant*) J'ai fait un R un O un U (*puis il complète son mot : il écrit la lettre G*) voilà j'ai fait le G (*enfin, il écrit le dernier E*) et le E + c'est bon, j'ai fait le G et le E ! »

- 43 En écoutant attentivement la maîtresse il comprend ce qu'il doit faire, s'exécute et valide sa production. On pourrait rapprocher ce dernier exemple de celui commenté en début d'article où l'élève entendant l'enseignante dire qu'il manque la petite barre du A veut la tracer avant même que l'enseignante ne le fasse, lui montrant ainsi son souci de répondre à la norme graphique. En offrant ainsi aux élèves la possibilité de se positionner par rapport aux contraintes scripturales (graphie d'une lettre, transcription d'une syllabe, orthographe d'un mot, respect d'une contrainte textuelle...), l'atelier participe à l'éducation positive au contrôle cognitif en travaillant les inhibitions (négociation des possibles entre les élèves) et la plasticité cérébrale (Rossi S., Lubin A. & Lanoë C., 2017),
- 44 Envisager un accompagnement « au plus près » suppose des compromis opératoires entre une posture première de « lâcher-prise » et des moments de « contrôle ». Cette alternance de postures s'ajoutant à la diversification des situations de production garantit les bénéfices d'une écriture collective au service de l'écriture singulière. Les configurations de tâches données aux élèves traduisent des options didactiques qui favorisent le dosage entre sollicitation et « centrations », agissant tour à tour sur le produit textuel, le processus rédactionnel, les situations d'écriture, l'analyse partagée des productions d'élèves, la dynamique interactionnelle, la question du sujet « scripteur ». L'atelier est l'occasion d'une expérience, répartie entre tous les participants, qui s'accorde au développement des facultés intellectuelles.

Conclusion : Fraternité et empathie professionnelle

- 45 Engager une fraternité des apprentissages comme mode de relation didactique dans la classe - cette dimension incluant l'enseignant autant que chaque élève - revient donc, dès la maternelle, à infléchir le mode de transmission des contenus d'enseignement en faisant d'eux contenus l'enjeu de la relation entre les acteurs. Les modalités actuelles de travail qui préconisent le travail en groupe, la pédagogie de projet, le tutorat vont dans ce sens mais elles n'engagent pas suffisamment l'idée que c'est d'abord le savoir à acquérir qui nous *rapproche* et permet le traitement de l'erreur, des difficultés, des inégalités pourrait bénéficier de cette idée. Autrement dit, il n'y a pas d'un côté des procédures de socialisation qui fondent la relation éducative, de l'autre des choix didactiques disciplinaires qui décident des premiers pas dans l'écriture - ou encore des formats pédagogiques qui favorisent le travail collaboratif.
- 46 La place que l'école peut donner à la fraternité dans les situations de production d'écrit consiste précisément à requalifier ces procédures, ces choix, ces formats en faisant des objets du savoir écrire ce qui permet aux apprenants de se connaître et se reconnaître comme tels. A l'heure où les savoirs et les apprentissages scolaires sont remis en question, leur fonction fédératrice peut redonner du sens à l'école dans sa capacité à révéler le collectif, à faire de chaque élève un « partenaire intellectuel » (Ferreiro, 1997).

BIBLIOGRAPHY

- Bidar, A. (2015). *Plaidoyer pour la fraternité*. Paris : Albin Michel.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bouysse, V. (2016). « Enseigner pour faire apprendre, quelle place faire à l'élève ? ». Intervention sur ESENER TV, 26 janvier 2016 : www.ih2ef.education.fr
- Carré Ph. (2011). *L'apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Charlot, (1999). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, p. 94.
- Chopin, MP. (2008). La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur, *Education & Didactique*, vol. 2, n° 2.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris : Retz.
- David, J. & Morin, MF. (2013). Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones, *Repères* n° 47. Lyon : ENS/Ifé.
- Debray, R. (2009). *Le moment fraternité*. Paris : Gallimard.
- Glasser, W. (1984). *Control theory*. New York: Harper & Row.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Editions de minuit.
- Goody, J. (2018). *La logique de l'écriture. L'écrit et l'organisation de la société*. Paris : Armand Colin.
- Ferreiro, E. (1997). L'enfant après Piaget : un partenaire intellectuel pour l'adulte, *Psychologie française*, 42-1, 69-76.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Education.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. 1. La volonté de savoir*. Paris : Gallimard
- Harris, W. (1989). *Ancient Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hatchuel, F. (2003). Pour une anthropologie clinique de la rencontre pédagogique, *Spirale*, n° 31.
- Jonnaert, P. & Laurin, S. (dir.), (2001), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Education Nationale (2015). *Valeurs de la République et laïcité*, Séminaire de l'inspection générale. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/51/3/IGEN_seminaire-doyens-avril2015-valeurs-republique-laicite_634513.pdf
- Morin, E. (2000). *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Musset, M. (2011). Apprendre à écrire : du mot à l'idée. Dossier d'actualité, *Veille et analyses*, n° 62, mai. Lyon : Ifé.
- Negro, I. & Genlot, S. (2009). Les prédicteurs en grande section de maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire : l'impact du nom des lettres, *Bulletin de psychologie*, n° 501, vol. 3, 291-306.
- Ninio, J. (1989). *L'empreinte des sens*. Paris : O. Jacob.
- Nonnon, E. Goigoux, R., (2007). Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, *Repères*, 35.

- Piaget J. (1961). *La Psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes. In Laffont-Terranova & Colin (Eds). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Namur : PU Namur.
- Reuter, Y. (1998), Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique ?, *Psychologie & éducation*, 33, 31-45.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire, Présentation d'un concept, *Education & Didactique*, vol. 1 n° 2.
- Reuter, Y. (éd.) (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.
- Rossi S., Lubin A. & Lanoë C., (2017). *Découvrir le cerveau à l'école, Les sciences cognitives au service de l'apprentissage*. Paris : Canopé Editions.
- Sensevy G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche & formation*, 57.
- Soulé, Y. & Bucheton, D., (2011), *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.
- Véran J-P. (2016), *Valeurs à l'école : la fraternité dans tous les apprentissages ?* <https://blogs.mediapart.fr/jean-pierre-veran/blog/061116/valeurs-l-ecole-la-fraternite-dans-tous-les-apprentissages>.
- Vienneau, R. (2017 ; 3^{ème} éd.). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

NOTES

1. Formule retenue dans les programmes de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n°2, du 26 mars 2015, p.8/19.

ABSTRACTS

Refusing to be satisfied with the « fraternity moment » (Debray, 2009), considered to be at once consensual, sacred and symbolic as well as ephemeral, even if it can occasionally reinforce the cohesion of the class, the article questions the means of developing fraternity at school in the daily learning process. Based on a definition of fraternity perceived primarily as social interaction that integrates the now well-established notions of « living together » and « caring school », the author examines the ordinary activities that are capable of implementing a fraternal continuum. To do this, he analyses, on the basis of writing essays in nursery school, the way in which knowledge encourages people to learn together in order to live together better.

Refusant de se contenter du « moment fraternité » (Debray, 2009) jugé tout à la fois consensuel, sacré et symbolique autant qu'éphémère, même s'il peut ponctuellement renforcer la cohésion de

la classe, l'article interroge les moyens de développer la fraternité à l'école dans le quotidien de l'apprentissage. S'appuyant sur une définition de la fraternité perçue d'abord comme interaction sociale qui intègre les notions aujourd'hui bien établies de « vivre ensemble » et d'« école bienveillante », l'auteur interroge les activités ordinaires aptes à mettre en œuvre un continuum fraternel. Pour ce faire, il analyse, à partir des essais d'écriture à l'école maternelle, la manière dont les savoirs incitent à apprendre ensemble pour mieux vivre ensemble.

INDEX

Keywords: fraternity, nursery school, living together, knowledge, writing, cooperation

Mots-clés: fraternité, école maternelle, vivre ensemble, apprentissage, savoirs, écriture, coopération

AUTHOR

YVES SOULÉ

Faculté d'éducation, Université de Montpellier